

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CURSO DE PEDAGOGIA**

CAMILA GASPARETTI

**MITO E REALIDADE SOBRE AS ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA
PARA O EDUCADOR**

CAMILA GASPARETTI

**MARINGÁ
2010**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CURSO DE PEDAGOGIA**

**MITO E REALIDADE SOBRE AS ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA
PARA O EDUCADOR**

CAMILA GASPARETI

**MARINGÁ
2010**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CURSO DE PEDAGOGIA

MITO E REALIDADE SOBRE AS ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA PARA O
EDUCADOR

Trabalho de conclusão de curso apresentado por Camila Gaspareti, ao Curso de Graduação de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Pedagoga, sob orientação da Prof (a). Dr.(a).: Geiva Carolina Calsa.

CAMILA GASPARETI

MITO E REALIDADE SOBRE AS ALTAS

HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA PARA O

EDUCADOR

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a). Dr. (a). Áurea Maria Paes Leme Goulart

Prof. (a). Dr. (a). Elza Midori Shimazaki– UEM

Prof. (a). Dr. (a). Geiva Carolina Calsa – UEM

Data de Aprovação

21/10/2010

Dedico este trabalho aos meus pais, Maria Aparecida da Silva Gaspareti e Luiz Pedro Gaspareti, as minhas irmãs Ana Paula Gaspareti e Alessandra Gaspareti e, em especial a minha sobrinha Isabela Gaspareti que trouxe luz as nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, que me deu esperança e acalmou meu coração nos momentos, mais difíceis.

À minha **família** que sempre acreditou em mim.

À minha orientadora **Geiva Carolina Calsa** que confiou em meu trabalho e dedicou seu tempo a me ajudar.

Às minhas amigas **Carla Nunes, Eloisa Maria de Andrade, Joziane Alves e Karina Antunes** que estiveram presente nesta caminhada e que estarão para sempre em meu coração.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre os mitos, conceitos e realidades de indivíduos com altas habilidades/superdotação. Para atingir os objetivos propostos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica. Os resultados mostram que falta conhecimento em relação ao tema pesquisado, principalmente por parte de pais e professores. Além disso, os mitos e as dúvidas vêm interferindo para que se tenha um bom atendimento escolar para essa parcela da população. No que se refere às políticas constatamos que em nosso país os aspectos legais, ao longo das últimas décadas, não tiveram continuidade. Em alguns momentos as determinações para o atendimento a estes indivíduos foram ressaltadas e em outros momentos quase deixaram de ser mencionadas nas diretrizes e regulamentações educacionais.

Palavras-chave: Educação. Políticas. Altas habilidades/superdotação.

ABSTRACT

The present work has the objective to think about the myths, concepts and reality of giftedness people. To achieve the proposed objectives, it was used the bibliographic research. The results show the lack of knowledge about this researched topic, mainly by teachers and parents. Besides, the myths and the doubts interferes the good school attendance for this part of population. Regarding the policies we found that in our country the legal aspects did not continue, over the last years. In some moments the determinations for the attendance for these people were highlighted and in other moments almost were mentioned in the guidelines and educational regulations.

Key-words: Education. Policies. High skill/giftedness.

SÚMARIO

INTRODUÇÃO.....	08
CAPÍTULO I	
Políticas públicas referente às altas habilidades/superdotação.....	10
CAPÍTULO II	
Mitos e conceitos sobre altas habilidades/superdotação.....	16
CAPÍTULO III	
Família, escola e altas habilidades.....	22
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS.....	41

1-INTRODUÇÃO

O presente projeto de pesquisa visa o desenvolvimento de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia e se refere aos conceitos, mitos e realidades sobre os portadores de altas habilidades/superdotação. A escolha do tema foi despertada durante o curso de graduação, no decorrer da realização da disciplina de estágio na qual se elaborou um artigo sobre Educação Especial. Neste trabalho entramos em contato com uma das modalidades desta área de conhecimento que corresponde às altas habilidades/superdotação. A curiosidade sobre o tema, bem como sua importância na formação do pedagogo levaram ao desenvolvimento desta pesquisa de cunho bibliográfico.

O estudo da superdotação não é recente, Alencar (2001 apud CARVALHO, 2003) nos relata que Platão já se preocupava com os indivíduos tidos como possuidores de uma inteligência superior. Na China, em 2000 a.c, há registros de provas competitivas entre crianças que se destacavam em seu desenvolvimento intelectual, e que passavam a receber atendimento intelectual diferenciado. Essas crianças eram concebidas como seres divinos, como “quase um Deus”.

Em relação às pesquisas científicas sobre superdotados, a primeira, datada de 1869 e de autoria de Galton demonstrou por meio de pesquisas genéticas que, do mesmo modo que a estatura e os atributos físicos, as aptidões intelectuais são transmitidas hereditariamente (TELFORD e SAWERY, 1988 apud ALMEIDA e CAPELLINI, 2005).

Almeida e Capellini (2005), entretanto, assinalam que as pesquisas de Lewis M. Terman, de 1925, podem ser consideradas a principal obra sobre inteligência superior nesse período. Durante 35 anos, Terman acompanhou um grupo de superdotados e, embasado nos testes de QI de Binet, elaborou a primeira definição de superdotação.

Atualmente, as pesquisas têm chegado à conclusão de que os indivíduos superdotados existem em todas as sociedades, classes sociais, credos, etnias e nível de escolaridade (FREEMAN e GUENTHER, 2000; HALLAHAN e KAUFFMAN, 2003; ROBERTS, 2003 apud ALMEIDA e CAPELLINI, 2005).

No que se refere ao âmbito das políticas públicas, no Brasil, a LDB 4024 de 1961, art. 88, já mencionava este contingente populacional ao citar a “educação dos excepcionais” sem, contudo, referir-se ao seu atendimento (BRASIL, 1961). No entanto, segundo Mettrau e Reis (2007), somente em 1971, na LDB 5692/71, art. 9º encontra-se referência ao superdotado, tornando obrigatório o atendimento especial a lhe ser prestado.

Atualmente, está em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996), que, em seu Capítulo V, arts. 58, 59 e 60, trata especificamente da modalidade de Educação Especial. Em seu art. 24, inciso V, alínea c, ao tratar sobre a verificação do rendimento escolar, admite a ‘possibilidade de avanço nos cursos e nas séries, mediante verificação do aprendizado’ e no art. 59, inciso II, consta a ‘aceleração para concluir, em menor tempo, o programa escolar para superdotados’. Integram-se a esse histórico, as novas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução nº 02/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (2001^a) (METTRAU e REIS, 2007, p. 491).

Os autores assinalam que a busca por atendimento aos portadores de altas habilidades/superdotação vem sendo uma preocupação crescente de nossas autoridades governamentais. Segundo Fleith (2007), neste sentido, em 2005, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação implantou Núcleos de Atividades de Altas habilidades/superdotação (NAAH/S) em todos os estados do Brasil. Esses núcleos se propõem, a oportunizar aos professores, acesso a materiais que possam subsidiar a prática docente, a coletânea intitulada A construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação, distribuída em três volumes constitui uma proposta nesse sentido.

Tendo em vista tais considerações, por meio de uma pesquisa bibliográfica tivemos como objetivo, na presente pesquisa, investigar os conceitos, os mitos e as realidades sobre crianças com altas habilidades/superdotação.

Para facilitar o acompanhamento do tema por parte do leitor, organizamos este trabalho em três capítulos: no primeiro abordamos as políticas públicas em relação aos sujeitos com altas habilidades; no segundo, os mitos e conceitos sobre este tipo de necessidades especiais; no terceiro comentamos o papel da família e da escola para o desenvolvimento dos sujeitos com habilidades especiais.

2- POLÍTICAS PÚBLICAS REFERENTES A ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Iniciaremos este capítulo relatando brevemente, do ponto de vista cronológico, as políticas públicas desenvolvidas em nosso país com o auxílio de Maria Cristina Carvalho Delou (2007), presentes nos materiais “A construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação” do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da Secretaria de Educação Especial (SEE).

Delou (2007, p.27) relata que, no que se referem às políticas públicas, os alunos com altas habilidades/superdotação no Brasil, têm atualmente uma legislação “que garante direitos educacionais avançados e que reconhece as suas singularidades educacionais”. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96), em vigor no Brasil, tenha trazido avanços significativos, as políticas públicas nacionais na área das altas habilidades/superdotação vêm ao longo do tempo se caracterizando pela descontinuidade e pela fragmentação de suas ações.

Como Delou (2001 apud DELOU, 2007, p.27) enfatiza, a educação dos superdotados brasileiros se define pelo “contraste entre continuidade e descontinuidade de iniciativas governamentais e não governamentais desde 1924, quando foram realizadas as primeiras validações de testes de inteligência americanos em Recife e no então Distrito Federal (Rio de Janeiro)”. O primeiro registro de atendimento realizado aos superdotados, no Brasil, é de 1929, quando a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro previu o atendimento educacional dos “super-normais”.

A autora também assinala que neste mesmo ano houve uma importante decisão política quanto a esta temática. O governo de Minas Gerais convidou a psicóloga russa Helena Antipoff para lecionar a cadeira de Psicologia Experimental, com o objetivo de formar educadores que iriam promover uma grande reforma de ensino. Helena Antipoff trouxe muitas idéias inovadoras, dentre elas algumas que se referem à educação dos “excepcionais”, e também fundou, em Belo Horizonte, a Sociedade Pestalozzi.

Helena Antipoff trouxe os primórdios do que hoje se conhece como atendimento especializado para alunos com altas habilidades. Pode-se observar o reflexo de sua influência na LDB de 1961, que dedicou os artigos 8º e 9º à educação dos “excepcionais”, palavra usada pela psicóloga para se referir aos deficientes mentais e aos superdotados, na época.

Delou (2007) também aponta que em 1967, o Ministério de Educação e Cultura criou uma comissão para identificação e atendimento aos superdotados. Até aquele momento a

Educação Especial se realizava em pouquíssimas instituições públicas e muitas instituições privadas de caráter assistencialista. Nos anos de 1960 e 1970 ocorreu uma grande expansão nos atendimentos da Educação Especial, reflexo do papel que as instituições especializadas passaram a exercer nas políticas públicas no Brasil.

Em 1971, foi promulgada a Lei nº. 5692. Em seu art. 9 estabelece que:

Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Também em 1971, em plena ditadura militar, foi criado o Projeto Prioritário n.º 35 que estabeleceu a educação de superdotados como área primeira da Educação Especial no Brasil, fixando “uma política de ação do MEC com relação ao superdotado” (NOVAES, 1979 apud DELOU, 2007, p.29). A autora enfatiza que a política traçada em 1971 definiu princípios doutrinários da Educação Especial para alunos superdotados, tendo por referência um conceito, no qual são consideradas

[...] crianças superdotadas e talentosas as que apresentassem notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, dramáticas e musicais; capacidade psicomotora (BRASIL, 1976 apud NOVAES, 1979, p. 31).

Vale ressaltar que os princípios estabelecidos com a política de 1971 definiram que a identificação do superdotado deveria acontecer desde a pré-escola, utilizando-se de procedimentos escolares variados e combinados, e que os superdotados deveriam frequentar classes comuns sempre que o professor tivesse condições de trabalhar de forma diferenciada, e dispusesse de materiais adequados, que possibilitassem tratamento especial a estes alunos (BRASIL, 1976 apud DELOU, 2007).

Para Delou (2007), tais propostas estabelecidas em 1971, correspondem hoje ao que se pretende alcançar, no Brasil, por meio dos princípios da educação inclusiva. A partir de 1970 foram se constituindo várias iniciativas de atendimento escolar aos indivíduos superdotados em vários estados brasileiros, tanto de cunho público como privado, aumentando ainda a influência de organizações não-governamentais, no que se refere às decisões tomadas pelos governantes em relação a este tema. Um exemplo disso foi a fundação, no ano de 1979, da Associação Brasileira para Superdotados, (ABSD), que

promoveu com o Ministério da Educação, a UNESCO e SENAI, vários eventos nacionais e internacionais, tendo exercido papel preponderante junto as principais decisões ministeriais.

Delou (2007) pontua que no ano de 1994 foi publicado o documento “Política Nacional de Educação Especial”, tendo grande relevância para o período. Este documento foi produzido pela Equipe da Secretaria de Educação Especial do MEC, com algumas colaborações municipais e estaduais e de entidades não-governamentais. O documento trata da revisão dos principais conceitos utilizados pela Educação Especial.

Em relação aos superdotados, o documento pretendeu dar um novo significado ao conceito difundido nos anos de 1970, tendo como base os estudos fundamentados nas teorias socioculturais. Entretanto, o resultado se mostrou equivocado e a mudança teórica que se pretendia não passou de uma mudança de termos de superdotados para altas habilidades e supressão da conjunção alternativa “ou” do conceito de superdotado (citado acima). Disso vem decorrendo a produção de uma exclusão maior, uma vez que, só seriam considerados alunos com altas habilidades/superdotação aqueles que apresentassem notável desempenho e elevada potencialidade. Entretanto, a mudança de denominação de superdotação para altas habilidades mostrou ser mais aceita pelo meio educacional.

A década de 1990 foi marcada por dois importantes eventos no campo da educação, o 1º foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, no qual o Brasil assumiu o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental e o 2º, a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca, na Espanha, que apresentou a ação política para inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas das redes de ensino comuns. A Declaração de Salamanca, buscando abranger todos aqueles que estiveram historicamente excluídos, das práticas pedagógicas, não excluiu os superdotados, a quem nomeou de “bem dotados”. A autora acima citada destaca que:

Neste momento vivíamos um grande impasse. A sociedade civil construía uma nova lei de ensino, que embora fizesse avanços políticos, não expressava grandes conquistas para os alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente para os alunos com altas habilidades. Estes, regra geral eram negados, ignorados ou ainda, eram tidos como privilegiados por terem nascido inteligentes. Naturalmente, os alunos com histórico de fracasso escolar conseguiam sensibilizar mais os professores (DELOU, 2007, p.31).

Entretanto, a autora relata que, em 1996, o cenário educacional brasileiro é surpreendido por uma nova Lei, 9394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma

ampliação do que estava definido na Constituição Federal de 1988. “Na Constituição, a educação era definida como um dever do Estado, mediante a garantia de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, ‘apenas’ aos portadores de deficiência” (BRASIL, 1988, Art.208, III apud DELOU, 2007, p.31). Na nova LDBEN, esta escrita é modificada, passando a referir-se não mais aos alunos com deficiências, mas aos educandos com necessidades especiais. O que não resolve o problema da exclusão dos alunos com altas habilidades, mas revela sintonia legislativa com as teorias sobre altas habilidades/superdotação.

Para Delou (2007) a nova LDBEN trouxe um significativo avanço político relativo à Educação Especial, pois encontra-se um capítulo inteiramente dedicado, ao atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, o Capítulo V. No início do Capítulo V, a Educação Especial é definida como modalidade escolar devendo então ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, Art. 58). Ficou também estabelecido na LDBEN que alunos com necessidades educacionais especiais deverão ser atendidos: “em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, Art. 58, § 2º). E que “a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (BRASIL, 1996, Art. 58, § 3º).

A autora ressalta que a LDBEN não conceitua a expressão alunos com necessidades especiais, no entanto faz referência aos alunos superdotados e prevê garantias para estes no Capítulo V. Então, alunos superdotados por lei são considerados alunos com necessidades educacionais especiais e a eles é garantido um atendimento especializado. Em seu Artigo 59 a LDBEN estabelece “currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicos, para atendimento às suas necessidades” (BRASIL, 1996, Art. 59, I).

A autora lembra que se indicam aos superdotados, mudanças pedagógicas que ofereçam programas de enriquecimento e de aprofundamento escolar, com intuito de ajustar o ensino ao nível real do aluno. Se com este enriquecimento e aprofundamento de conteúdos, o nível de desempenho ainda se distanciar muito aos dos colegas de sala, surge à oportunidade de aceleração dos estudos para estes alunos.

Os objetivos destes estudos são:

(a) ajustar o ritmo de ensino às potencialidades dos estudantes, a fim do desenvolvimento de um trabalho ético racional, (b) fornecer um nível apropriado de desafio escolar a fim de evitar o tédio oriundo da repetição das aprendizagens e (c) reduzir o período de tempo necessário para o estudante completar a escolarização tradicional, incluindo-se a entrada precoce na escola ou na universidade (DELOU, 2007, p.34).

A aceleração dos estudos para alunos portadores de altas habilidades/superdotados é estabelecida no Art. 59, II da LDBEN de 1996. Outro artigo da LDBEN afirma que “independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato seja permitido ao aluno sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996, Cap. II, Seção I, Art. 24, II, “c” apud DELOU, 2007, p.35).

De acordo com Delou (2007), esse artigo é muito complexo, pois delega à escola a avaliação para a aceleração dos estudos, e pode ser interpretado de maneiras variadas. Essas interpretações foram tão variadas que acabaram excluindo alunos precoces na leitura, alegando que eles deveriam completar seis anos, para serem matriculados em determinados estabelecimentos de ensino. A LDBEN reafirma a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (BRASIL, 1996, Cap. II, Seção I, Art. 24, V, “c”), enfatizando que é tarefa da escola a avaliação e o avanço escolar.

As ações educativas inclusivas esperadas pela LDBEN, de acordo com a autora, não foram aplicadas rapidamente. Desse modo, a Secretaria de educação Especial do MEC deu início a um trabalho que levou a homologação da resolução n.º2 em 2001, que estabeleceu Diretrizes Nacionais da Educação Especial para Educação Básica.

A Resolução n.º 02/2001 considerou ‘educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: [...] altas habilidades/superdotação’, definindo-a como sendo a expressão de ‘grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes’ (BRASIL, 2001, Art. 5º, III apud DELOU, 2007, p. 37).

Foi nesta resolução que a expressão altas habilidades/superdotação apareceu pela primeira vez em nosso país, juntando dois conceitos teóricos diferentes, sócio-interacionista e inatista. No que se refere ao âmbito administrativo, no Brasil o uso desses conceitos, é obrigatório. A Resolução n.º 2/2001 estabelece também, que alunos com altas habilidades/superdotação têm direito a currículos enriquecidos e que vá além das atividades previstas para a classe regular que esteja estudando (DELOU, 2007).

Passaram-se mais de dez anos desde a promulgação da LDBEN em 1996, e, conforme Delou (2007), ainda hoje existem muitos empecilhos e preconceitos para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação em nossa sociedade. Então se pode concluir que a garantia dos direitos nas áreas das altas habilidades/superdotação não depende somente de Lei, de Resolução ou de Políticas Nacionais, é preciso, uma formação docente adequada e continuada.

Procuramos, no capítulo a seguir, esclarecer/desmitificar alguns posicionamentos encontrados na sociedade que acabam interferindo no atendimento educacional dos alunos com altas/habilidades/superdotação.

3. MITOS E CONCEITOS SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

No que se refere às altas habilidades/superdotação, verificamos como salientado por Winner (1998) que muitos avanços aconteceram nesta área de conhecimento. Entretanto, mitos e concepções errôneas sobre o caráter da superdotação permanecem na sociedade. A autora ressalta nove suposições em relação a altas habilidades/superdotação que para ela não são corretas.

Winner (1998, p.15) destaca como **primeiro mito** aquele no qual geralmente acredita-se ser superdotada uma criança que possui habilidades acadêmicas em todas as áreas do conhecimento científico. “E os psicólogos e educadores tipicamente mediram superdotação acadêmica com um teste de QI¹ que produz um escore global”. Nesta primeira suposição acredita-se que crianças superdotadas possuem capacidade cognitiva geral que lhes permite ser superdotados em tudo. Entretanto, a superdotação acadêmica freqüentemente não é uma capacidade global. Na maioria das vezes, a criança possui maior habilidade em uma área do conhecimento e menor em outras. Ela pode ser superdotada em uma área acadêmica e ter um distúrbio de aprendizagem em outra, ou ainda apresentar desenvolvimento semelhante ou das outras crianças nas demais áreas do currículo.

Como **segundo mito** a crença de que a superdotação está diretamente relacionada a habilidades escolares, enquanto altas habilidades em outras áreas são consideradas talentos, como artes visuais e atléticas. Para ela são apenas formas diferentes de “rotular” essas crianças, pois “as crianças artisticamente ou atleticamente superdotadas não são tão diferentes de crianças academicamente superdotadas” (WINNER, 1998, p.15).

No **terceiro mito** enfatiza que a superdotação não está intrinsecamente relacionada como QI alto. A superdotação em suas várias maneiras de ser entendida quase sempre envolve QI alto, “mesmo quando este não é considerado o único ingrediente” (p.15). Winner (1998) enfatiza que apesar de crianças apresentarem alta habilidade em áreas como música e esportes elas não necessariamente apresentam um QI alto. Tais testes são restritos, pois avaliam principalmente duas habilidades humanas: linguagem e número. Há poucas evidências também de que para existir superdotação em áreas não-acadêmicas, seja necessário um QI alto, uma vez que podemos encontrar níveis impressionantes de superdotação nos chamados *idiots savants* com QIs baixos e habilidades excepcionais em áreas específicas.

¹ O QI (quociente intelectual) é basicamente uma comparação entre idade mental e idade real da criança (idade cronológica (FONTANA, 1977)).

O quarto e quinto mito se referem à relação entre biologia e meio ambiente. Winner (1998) pontua que para o senso comum a superdotação é totalmente inata no homem. Por outro lado, alguns psicólogos mantêm a visão de que a superdotação é algo meramente adquirido por meio de um intenso treinamento feito por pais e professores, iniciado desde muito cedo nas crianças. Esta visão ignora o biológico, assim como a primeira ignora o ambiente. Para estudiosa, as altas habilidades dependem da interação dos dois fatores. Isso significa que alguém pode nascer com as condições de desenvolver altas habilidades, mas isso não acontece por conta da não estimulação ambiental. Winner (1998, p.119) afirma que “a superdotação não pode ser inteiramente um produto do nascimento, [...] apoio familiar, educação e trabalho duro podem determinar se um dom se desenvolve ou não”.

Como **sexto mito**, a autora destaca que “algumas pessoas afirmam que as crianças superdotadas são “fabricadas” por pais superzelosos concentrado no estrelato dos filhos” (p.16). Esses pais são orientados a deixar seus filhos a viver uma vida normal, pois esta supervalorização de suas habilidades faria com que essas crianças perdessem o interesse em buscar novas conquistas. Entretanto, pais de crianças superdotadas são realmente muito envolvidos com o desenvolvimento das habilidades de seus filhos, mas todo esse envolvimento não é algo ruim e sim necessário como referido nos dois mitos anteriores: o quarto e o quinto mitos.

No **sétimo mito** aborda que indivíduos com altas habilidades/superdotação sofrem muitos preconceitos de crianças ditas “normais”. No entanto, alguns psicólogos se opõem a esta visão e acreditam que crianças superdotadas são populares, bem ajustadas, extraordinariamente morais e com muita saúde física e psicológica. Porém, crianças com altas habilidades/superdotação são, na maioria das vezes, socialmente isoladas e infelizes, pois “a visão da criança superdotada bem ajustada aplica-se apenas à criança moderadamente superdotada e deixa de fora os extremos” (WINNER, 1998, p.17).

Como **oitavo mito**, Winner (1998) destaca que um grande número de profissionais que atuam na área da educação afirma que todas as crianças são iguais e que todas são superdotadas, algumas vezes esta visão significa que todas as crianças têm áreas em que são melhores, outras vezes significa que todas possuem um potencial semelhante para aprender. “Esta suposição não é feita apenas sobre habilidades acadêmicas”, mas, também em áreas como artes e músicas (p.17).

Entretanto, a visão de que todas as crianças são superdotadas, academicamente, traz posições contrárias à educação especial para alunos com altas habilidades/superdotados. Estes indivíduos têm necessidades especiais, como crianças com retardo ou distúrbios de

aprendizagem e são um importante capital humano para o progresso da sociedade e necessitam de um ensino diferenciado.

O **nono mito** se refere à visão de que todos os superdotados serão adultos eminentes. “Porém, muitas crianças superdotadas, especialmente os prodígios, malogram, enquanto outras acabam por se dedicar a outras áreas de interesse. Algumas, embora extremamente exitosas, nunca fazem nada genuinamente criativo”. Segundo a autora não se pode acreditar que todas as crianças superdotadas, terão um futuro extremamente brilhante, pois muitos são os fatores que interferem no desenvolvimento dessa criança. Sendo algum destes, personalidade, motivação, ambiente familiar e oportunidades (WINNER, 1998, p.18).

Em um sentido próximo, Alencar (2007) pontua que, no Brasil a superdotação é vista como um fenômeno raro. Observa-se que muitas são as idéias errôneas em relação a este tema, tais idéias dificultam uma educação de boa qualidade a estas crianças. Dentre essas idéias errôneas a autora destaca algumas:

A **primeira idéia errônea**: refere-se ao uso do termo superdotado e gênio como sinônimo, sendo esses termos utilizados constantemente como tendo o mesmo significado. Por isso, muitas pessoas acreditam que para ser considerado superdotado este indivíduo deve apresentar um desempenho surpreendente desde muito pequeno, ou contribuído cientificamente ou artisticamente com feitos de inestimável valor para a humanidade. Por causa desta concepção, são freqüentes os pais de crianças com altas habilidades/superdotação que se opõem a um atendimento diferenciado aos seus filhos, acreditando que eles não necessitem de tal atendimento.

Portanto, Alencar (2007, p.16) assinala que, “tem sido recomendado que o termo “gênio” seja reservado para descrever apenas os indivíduos que deixaram um legado à humanidade, pelas suas contribuições originais e de grande valor”.

A **segunda idéia errônea**: refere-se ao fato de muitas pessoas acreditarem que o superdotado possui recursos para desenvolver seu potencial sozinho, sendo desnecessário um ensino diferenciado. No entanto, verifica-se que nem todos que possuem altas habilidades/superdotação tornam-se adultos bem-sucedidos. Por isso, para a autora é muito importante proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento do aluno com altas habilidades/superdotação, ou seja, um ensino que leve em consideração as características específicas desses indivíduos.

A **terceira idéia errônea**: refere-se à visão de que o aluno com altas habilidades/superdotação sempre apresentará um ótimo rendimento escolar. Porém, isso nem sempre acontece. “Muitas vezes, observa-se uma discrepância entre o potencial (aquilo que a

pessoa é capaz de realizar e aprender) e o desempenho real (aquilo que o indivíduo demonstra conhecer)” (p. 17), pois existem vários fatores que interferem no desenvolvimento das habilidades desses alunos. Tais fatores podem ser currículos e métodos ineficazes, pressões exercidas pela sociedade e uma visão negativa em relação à escola, além de outros fatores, sociais, individuais, educacionais.

Como **quarta idéia errônea**, a autora enfatiza que, muitas pessoas acreditam que não se deve encaminhar alunos superdotados a programas de atendimento especializados, pois ao se encaminhar esses indivíduos a tais programas, eles se tornariam vaidosos, arrogantes e ficariam com uma sensação de superioridade em relação aos outros indivíduos. Entretanto, algumas experiências têm mostrado que isto não vem acontecendo, e que tais atendimentos quando efetuados com compromisso, fazem com esses alunos cresçam em suas habilidades (ALENCAR, 2007).

A **quinta idéia errônea** se refere ao estereótipo de superdotado como um aluno franzino, do gênero masculino, de classe média, com interesses restritos, principalmente a leitura. Quando as pessoas pensam em um indivíduo com altas habilidades/superdotação, o que vem à mente rapidamente são as características que descritas acima. Como consequência deste estereótipo, indivíduos com características distintas a essas, tem suas habilidades menos percebidas e valorizadas. Relata que possivelmente esta visão, explica o maior número de meninos em relação a meninas acompanhados em programas para altas habilidades/superdotação.

Alencar (2007) ressalta como **sexta idéia errônea** a visão cultural de que se deve ofertar um atendimento especializado apenas a crianças e adolescentes com distúrbios de conduta e deficiências. Percebe-se em nossa sociedade que muitas pessoas e até mesmo profissionais da educação, defendem esta visão, pois para essas pessoas não se justifica um atendimento especializado a alunos com altas habilidades/superdotação, já que existem pessoas com distúrbios e várias deficiências que ainda estão sem atendimento no Brasil. São inegáveis as necessidades das pessoas com problemas físicos e cognitivos, porém não se pode deixar de lado os alunos com altas habilidades/superdotação.

A autora descreve como **sétima idéia errônea**, a existência de preconceitos em relação a programas educacionais de aceleração, que oferecem um ritmo mais rápido de conteúdos curriculares, ou possibilitam um ingresso mais cedo da criança na escola, pois muitas pessoas acreditam que esses programas trariam muitos malefícios a esses indivíduos, como “a presença de solidão e desajustamento entre jovens que progridem mais rápido no seu programa acadêmico, ou ainda um decréscimo no rendimento acadêmico e motivação pelo

estudo” (p.18). Entretanto, algumas pesquisas constataram que esta forma de trabalho com aluno que possui altas habilidades/superdotação, traz benefícios a esse indivíduo, quando feito de forma adequada, “levando-se em conta as suas necessidades e características intelectuais, sociais e emocionais, paralelamente a professores adequadamente preparados para apoiá-lo em suas necessidades” (p.18)

A **oitava idéia errônea**, também difundida socialmente segundo Alencar (2007, p.19) é a visão de que o superdotado tem maior predisposição a apresentar problemas sociais e emocionais. No entanto, muitos estudos têm mostrado que alunos com altas habilidades/superdotação não apenas apresentam uma inteligência superior, mas também possuem um melhor ajuste social e emocional, embora, “aqueles que apresentam uma inteligência excepcionalmente elevada tendem a enfrentar maior número de situações que poderão ter um impacto negativo no seu ajustamento sócio-emocional.”

A existência de mitos em relação à superdotação vem interferindo na definição mais precisa deste termo. Em uma busca por artigos, teses e dissertações de cinco anos² para trás indicam a permanência de imprecisão sobre o tema. Segundo Carvalho (2003, p.1) observa-se várias maneiras de nomear sujeitos com altas habilidades/superdotação. “Tais nomeações podem, tanto contribuir para fortalecer um imaginário sobre esses sujeitos, marcando suas inscrições enquanto indivíduos superiores, endeusados, quanto para fortalecer um imaginário que identifica esses indivíduos como sem identidade, indefinidos”.

Para Alencar (2007, p.15), quando se discute a questão do indivíduo com altas habilidades/superdotação, verifica-se que o termo sugere, a algumas pessoas que o superdotado seria um gênio, ou seja, “aquele indivíduo que apresenta um desempenho extraordinário e ímpar em uma determinada área do conhecimento, reconhecida como de alto valor pela sociedade”, para outras pessoas, seria um precoce inventor, o melhor aluno da classe, que aprende ler sem ajuda, ou ainda à presença de um talento, seja na área musical, literária ou nas artes plásticas. No entanto, observa-se um “denominador comum nessas diversas conotações do termo é a presença de um notável desempenho, talento, habilidades ou aptidões superiores”.

Alencar (2007) enfatiza que a superdotação tem sido entendida por muitos estudiosos desta área, como sendo composta por muitas facetas, pois se verifica uma variedade de talentos que se pode incluir ao termo superdotado. O Brasil, na década de 70, adotou tal

² Foram consultados os seguintes bancos de dados: <http://www.scielo.com>; <http://www.dominiopublico.gov.br>; <http://acessolivre.capes.gov.br>.

perspectiva e, em 1986, o Ministério da Educação divulgou a seguinte definição para o termo superdotação:

São consideradas crianças superdotadas e talentosas as que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música e capacidade psicomotora (CENESP, 1986 apud ALENCAR, 2007, p.21).

E, após quase dez anos, Alencar (2007) mostra que essa definição sofreu pequenas alterações, incluindo o termo altas habilidades, de acordo com o documento Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial- Área de Altas habilidades:

Portadores de altas habilidades/superdotados são os educandos que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora. (BRASIL, 1995, p.17 apud ALENCAR, 2007, p. 21).

Entretanto, segundo Alencar (2007), apesar da definição acima citada englobar várias categorias, no que se refere à identificação do aluno com altas habilidades/superdotação a ênfase tem sido dada principalmente no aspecto intelectual, cognitivo.

3. FAMÍLIA, ESCOLA E SUPERDOTAÇÃO

Fleith (2007, p.9) assinala a influência da família no desenvolvimento de crianças e jovens com altas habilidades/superdotação. Porém, a maioria dos pais possui poucas informações sobre as características e necessidades de seus filhos, e se sentem confusos e com muitas dúvidas a respeito de seu papel no desenvolvimento de tais habilidades. “Neste sentido, pais de crianças e jovens com altas habilidades/superdotação podem se sentir isolados e sem apoio. Por isso, é imprescindível manter os canais de comunicação entre família e escola”.

Para Dessen (2007, p.15), é a família a promotora da sobrevivência e socialização da criança, e é ela também que transmite determinada cultura. “Portanto, para compreender os processos de desenvolvimento do indivíduo, incluindo o desenvolvimento das altas habilidades, precisamos conhecer o contexto de desenvolvimento primário, isto é, a família e seus modos de funcionamento”

Dessen (2007, p.15) relata que por muitos anos, pensava-se como família um grupo formado por pai, mãe e filhos vindos deste casal, no qual cada membro da família tinha seu papel estabelecido. O pai era responsável pelo sustento da família, a mãe era quem cuidava dos filhos e da casa. “Mas, as mudanças no papel feminino geraram uma maior flexibilização das relações, provocando instabilidade e volatilidade nas relações íntimas, sobretudo de famílias nucleares, e uma constante reformulação de projetos individuais e grupais” (p.15).

Trost (1995 apud DESSEN, 2007) menciona que embora, atualmente, este modelo tradicional familiar seja o mais comum nas sociedades do Ocidente, várias outras formas alternativas de família vem surgindo. Vale ressaltar como salientado por Dessen (2007, p.16), que três formas de grupo familiar vêm crescendo nas sociedades do ocidente, a primeira são denominadas poligâmicas, apesar de ser ilegal no Brasil, não se pode negar que ela existe. São famílias, “onde os homens formam nova família, mantendo, ao mesmo tempo, esposa e filhos de um casamento legal”.

O segundo modelo de família que vem aumentando, são denominadas famílias extensas, são várias famílias que dividem uma mesma casa, principalmente por razões econômicas, pois a inclusão de parentes em um mesmo espaço traz algumas vantagens, como aumento das fontes de renda e divisão de problemas. Este modelo familiar é mais comum nas classes mais baixas (STRATTON, 2003 apud DESSEN, 2007). O terceiro e último modelo familiar ressaltado pela a autora são as chamadas famílias multigeracionais, nestas famílias ocorrem um convívio entre gerações, muitas vezes quatro ou até mais gerações convivem em

uma mesma casa. O surgimento das famílias multigeracionais, foi possível graças à melhoria da qualidade de vida, o que possibilitou as pessoas viverem mais e melhor.

Para a autora deve-se considerar que muitos são os arranjos familiares presentes nesta sociedade, dessa forma deve-se refletir sobre o termo família, pois:

A definição de família deve estar baseada na opinião de seus membros, considerando a afetividade e a proximidade com os entes queridos como critério para a composição de família; e a diversidade de tipos e possibilidades de família no contexto atual, não se restringindo a uma única forma. Arranjos familiares, como pessoas solteiras vivendo sozinhas; cônjuges não casados que habitam a mesma casa; o casamento 'experimental' ou a convivência temporária antes da tomada de decisão de oficializar o casamento; os casais homossexuais; as famílias recasadas; os cônjuges que moram em casas diferentes; as pessoas que vivem com parentes que exigem cuidados, são todas construções de vida familiar baseadas, principalmente, nos sentimentos subjetivos nutridos pelas pessoas envolvidas (DESSEN, 2007, p.16).

No que refere à família deve-se também compreender que o processo de educação das crianças envolve crenças e valores dos genitores, que levaram a determinadas práticas e ações. Bem como, a classe social dos genitores e o nível de escolaridade, interferem na transmissão de crenças, valores e práticas sobre as crianças (DESSEN, 2007).

Kohn (1979 apud DESSEN, 2007, p.22) ressalta a partir de seus estudos que, “quanto mais baixa a classe social, mais provável a valorização da conformidade e autoridade externa e quanto mais alta, mais freqüente é a valorização da autonomia, do autocontrole e da responsabilidade” pelos pais em relação aos seus filhos.

Em relação ao nível de escolaridade, Goodnow e Collins (1990 apud DESSEN, 2007, p.22) enfatizam que, “o nível de escolaridade é um importante preditor dos efeitos das atitudes e comportamentos da mãe em relação às suas crianças. O nível de escolaridade é até mais importante que outros aspectos presentes na interação mãe-criança, pois envolve um sistema diferenciado de valores, crenças e, conseqüentemente, de práticas”.

A partir de algumas observações, a autora constatou que mães analfabetas são mais autoritárias com seus filhos, e usam sinais não-verbais para se comunicar com eles, por sua vez, as crianças são menos autônomas e quase não se opõem as ordens dadas pelas mães. Enquanto que, mães alfabetizadas são mais comunicativas, dão poucas ordens e os filhos são mais autônomos e se impõem mais as sugestões feitas pelas mães (MUGNATO, 1997 apud DESSEN, 2007). Vale ressaltar que “os genitores são aqueles que exercem o papel primordial

de influenciar seus filhos, sendo uma fonte primária de influência genética, social e psicológica” (DESSEN, 2007, p.23).

Ainda no que se refere à família de indivíduos com altas habilidades/superdotação Aspesi (2007) salienta que, muitos estudos têm sido realizados, buscando entender como a família interfere no desenvolvimento das potencialidades dessas pessoas. Por isso, para um adequado atendimento aos alunos superdotados deve-se levar em consideração o importante papel da família nesse contexto de desenvolvimento.

Para Aspesi (2007, p.31) “devemos considerar as altas habilidades/superdotação como um fenômeno que está, sob alguma forma, no contexto familiar”. Portanto, temos que entender qual a relação entre a herança genética familiar e as experiências sociais vividas para a manifestação das altas habilidades/superdotação de uma pessoa.

A estudiosa relata que, alguns autores acreditam que fatores genéticos são responsáveis em grande parte pelas habilidades cognitivas das pessoas. Entretanto, o ambiente é muito relevante para o desenvolvimento das habilidades, pois, sem um contexto adequado tais habilidades não apareceriam, como é o caso da família. Percebe-se o importante papel dos pais na transmissão, “não somente da carga biológica, como dos sistemas sócio-culturais que darão suporte emocional e oferecerão alternativas para o desenvolvimento das habilidades dos filhos” (ASPESI, 2007, p.32).

Evidenciou-se ainda a partir de um estudo envolvendo famílias de crianças pequenas com altas habilidades/superdotação, que as famílias de crianças superdotadas utilizam o diálogo a explicação de regras com maior frequência para educá-las, raramente usam a força verbal e física, punições e privações para conseguir comportamentos desejados (ASPESI, 2003 apud ASPESI, 2007).

Concluiu-se também em outros estudos com crianças que possuíam altas habilidades/superdotação e outras que não tinham, “que as famílias mais efetivas em termos de desempenho dos filhos são famílias com autoridade, mais do que famílias autoritárias ou permissivas” (p.34). Portanto, evidencia-se que, na literatura sobre o tema os pais que combinam tolerância e exigência, são claros em suas decisões e oferecem suporte necessário aos filhos são promotores dos talentos dos mesmos.

Aspesi (2007) salienta o importante papel dos pais para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e artísticas nos filhos. Não é exclusivamente a escola que pode oferecer oportunidades para o desenvolvimento dessas habilidades, os pais no ambiente familiar podem por meio de atividades apresentadas aos filhos com naturalidade e seguindo a

linha de interesses dos filhos, promoverem habilidades acadêmicas e artísticas. Além dessas habilidades, os pais podem auxiliar no desenvolvimento da criatividade em seus filhos.

Amabile (1989 apud ASPESI, 2007, p.39) menciona duas atitudes que os pais devem ter para o desenvolvimento da criatividade dos filhos. “A primeira atitude descrita pela autora refere-se à liberdade. Pais de crianças criativas se mostram menos controladores, menos ansiosos e menos preocupados com os riscos que seus filhos podem assumir”. A segunda atitude deve ser a valorização da autonomia dos filhos.

Em famílias em que há a busca pela criatividade, laços afetivos fortes entre os membros são evidenciados, além de um grande senso de humor e descontração. Também existem equipamentos e experiências que estimulam a criatividade, os pais são competentes e demonstram interesses pelas atividades dos filhos, e são exemplos para estes. Há ainda, a explicação da importância de valores morais e éticos (AMABILE, 1989 apud ASPESI, 2007).

Além disso, ressalta que da mesma forma que a família pode promover o desenvolvimento da criatividade ela pode também colocar obstáculos para que esta aconteça, pois para esta autora ao se educar os filhos é praticamente impossível que os pais não acabam fazendo algumas restrições aos seus comportamentos, os julgam em suas ações e usem métodos de recompensas para obter o que desejam o que acaba não promovendo a criatividade.

Entretanto, para Amabile (1989 apud ASPESI, 2007, p.39), dois importantes aspectos devem ser observados pelos pais para que a criatividade dos filhos não seja minada, sendo eles:

O primeiro é que os pais devem mostrar tanto em sua fala como em suas ações que objetivos extrínsecos, como ser pago por um trabalho, são secundários aos objetivos intrínsecos, como o sentimento de fazer bem seu trabalho. O segundo é que os pais devem elogiar constantemente seus filhos, dando destaques as suas criações, como colocar seus desenhos em quadros e pendurá-los em casa [grifo nosso].

Aspesi (2007) ressalta também que, a família de indivíduos com altas habilidades/superdotação apresentam algumas dificuldades para lidar com este fenômeno. Dettman e Colangelo (2004 apud ASPESI, 2007, p.41) salientam que os pais “ao tomarem conhecimento de que seu filho apresenta características de altas habilidades, demonstram uma reação similar aos pais de filhos que apresentam algum transtorno de aprendizagem”. Esta visão dos pais é conseqüência, do fato de saber que seu filho é diferente das outras crianças e que vai precisar de acompanhamento especializado.

Uma das dificuldades apresentadas pelos pais ao saber que seu filho possui altas habilidades/superdotação, é que muitos acabam ficando em dúvida se devem permitir ou não que seu filho receba uma educação diferenciada em programas especiais. Esta dúvida é decorrente, muitas vezes do medo de que tais programas causem problemas de ajuste social, e se realmente estes irão ajudar no desenvolvimento de suas habilidades. Muitas dúvidas apresentadas pelos pais em relação às necessidades educacionais dos filhos vêm do desconhecimento das características e habilidades específicas dessas crianças (ASPESI, 2007).

Dettman e Colangelo (2004 apud ASPESI, 2007, p.42), mencionam quatro principais necessidades apresentadas pelos pais de crianças superdotadas, verificadas a partir de serviços psicoeducacionais prestados a família desses alunos:

1. Os pais mostram-se confusos sobre seu papel na identificação da superdotação do filho. Alguns pais acreditam que a responsabilidade em identificar as altas habilidades do filho pertence exclusivamente à escola. Muitos pais demonstram interesse em se envolver nesse processo de identificação de habilidades, no entanto, os pais não sabem como agir ou o que eles devem observar sobre os filhos para auxiliar o mapeamento das características do filho. Em resumo, os pais necessitam de informações sobre as características cognitivas, sócio-afetivas e acadêmicas evidentes no perfil de alunos superdotados, além de uma clara direção sobre seu papel na educação e desenvolvimento dos filhos;
2. Os pais sentem-se profundamente ansiosos sobre o desempenho dos filhos e confusos sobre a medida adequada de estímulos que deve ser oferecida aos filhos. O pensamento inicial dos pais é o de oferecer livros e atividades extracurriculares, no entanto, a literatura indica que os pais carecem de informações substanciais sobre como ocorrem às complexas interações dentro do sistema familiar e a natureza dessas interações que mais estimulam as habilidades do filho;
3. Os pais relatam não saber lidar com alguns problemas de relacionamento no âmbito familiar, tais como a rivalidade entre irmãos ou problemas de disciplina. Os pais também demonstram ter dificuldades pessoais resultantes do fato de terem um filho superdotado, dificuldades de comunicação sobre as expectativas relacionadas ao filho e sentimento de inadequação ou despreparo para atender as necessidades desta criança e lidar com a discrepância entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento emocional;
4. Por fim, os pais têm desejo de participar ativamente na educação de seu filho e de se sentirem atuantes na comunidade escolar. No entanto, desconhecem os meios pelos quais possam auxiliar na educação do filho, sentem-se inseguros sobre seu papel no contexto escolar e não sabem o papel que a escola também deve exercer para que seu filho seja bem atendido em suas necessidades especiais de aprendizagem. Na maioria das vezes, os pais atribuem à escola toda a responsabilidade pelo desenvolvimento do filho e mostram-se descontentes com os serviços, soluções ou resultados conduzidos pela escola. Esse aspecto denuncia a dificuldade existente na relação família-escola.

Além das dificuldades apresentadas pela família para lidar com as altas habilidades superdotação, Aspesi (2007) relata que o próprio indivíduo superdotado muitas vezes não sabe como trabalhar com suas especificidades. Segundo Cross (2001 apud ASPESI, 2007), muitas pessoas acreditam que ser superdotado significa ter sucesso garantido ao longo da vida e isso não é o que muitas vezes acontece, pois esses indivíduos passam por muitas dificuldades, e sofrem por ser diferente dos outros.

Para Aspesi (2007) para que tais dificuldades sejam minimizadas, torna-se importantíssimo identificar as altas habilidade/superdotação o quanto antes, pois quando este indivíduo recebe apoio especializado em suas necessidades especiais desde pequeno, estes se tornam mais resistentes às dificuldades encontradas ao longo da vida. Destaca ainda que, quando os alunos com altas habilidades/superdotação não são compreendidos em suas diferenças, pode ocorrer uma série de desajustes ao desenvolvimento acadêmico e social desse aluno. O sub-rendimento escolar é um dos problemas que este aluno pode vir a demonstrar.

Para Reis e McCoach (2002 apud ASPESI, 2007, p.43), este problema pode ocorrer em função de uma combinação de causas ambientais e individuais. No que se refere às causas ambientais estes autores relatam que, o sub-rendimento escolar pode estar relacionado a experiências acadêmicas pouco motivadoras. “Pode ser também devido ao fato de o aluno não querer se destacar, por ter sempre o melhor desempenho nas atividades, em relação aos colegas para não se sentir diferente ou excluído do grupo”. Pode ainda estar relacionado ao fato do aluno se isolar socialmente e não participar das atividades acadêmicas ou porque esteja vivendo um conflito familiar.

Já as causas individuais referem-se a problemas de ordem psicológica, muitas vezes esse aluno pode apresentar depressão, ansiedade, perfeccionismo ou baixa estima. Também pode estar relacionado a rebeldias, irritabilidade, não-conformismo e ao sentimento de raiva. Existem ainda outras causas, tais como transtorno de aprendizagem, déficit de atenção ou certa imaturidade sócio-afetiva (REIS e MCCOACH, 2002 apud ASPESI, 2007).

Ainda em relação à família de crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação Delou (2007) afirma que é muito importante conhecer o funcionamento desta, para entender seus efeitos no desenvolvimento desses indivíduos. A autora mostra que há famílias de indivíduos superdotados, que convivem com este fenômeno naturalmente, permitindo que seus filhos expressem seus sentimentos e pensamentos, estas famílias estimulam o desenvolvimento de seus filhos.

Também há muitas famílias que não sabem como lidar com o fato de que seu filho ser superdotado, e sofrem ao saber que vive em uma sociedade na qual, muitas pessoas ainda possuem preconceitos em relação a estas pessoas. “A família sofre porque não encontra profissionais especializados, tanto nas escolas públicas como nas particulares, ou nos poderes públicos constituídos, para as providências, hoje legalizadas, de aceleração de estudos, de enriquecimento ou de aprofundamento curricular” (DELOU, 2007, p.52).

Há ainda algumas famílias, que se envaidecem por ter um uma criança ou adolescente superdotado em sua casa. E muitas vezes, buscam tirar proveito deste fato, sendo exibicionista e buscando benefícios indiretos por meio deste indivíduo. Esta visão, de certa forma está relacionada ao conhecimento da família em relação às altas habilidades/superdotação. Pois, para a autora:

Quanto menos esclarecida for à família, mais ela fantasiará os proveitos e vantagens que poderá tirar da situação de ter um filho com altas habilidades/superdotação. Quanto mais esclarecida, mais conflitos poderá viver por não encontrar receptividade, aceitação e atendimento apropriado as necessidades educacionais especiais de seu filho (DELOU, 2007, p.53).

Podemos entender o importante papel que a família exerce no desenvolvimento de seus filhos, para Delou (2007) educar não é algo fácil e exige dos pais envolvimento e compromisso. Ao dedicar algumas horas de seu dia para conhecer como seus filhos pensam, os pais ajudam a ativar a capacidade de raciocínio deles, os ajudam a refletir, a pensar sobre suas idéias, a rever suas opiniões e a serem mais autônomos.

Pesquisadores na área da superdotação recomendam que os pais de crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação, conversem, debatam com seus filhos, pois tais estratégias estimulam o desenvolvimento das habilidades dessas crianças e adolescentes. As famílias desses indivíduos ainda podem ajudá-los, colaborando para que eles encontrem pares apropriados, para estimular o desenvolvimento de suas potencialidades, pois se compreende como é importante o convívio com pessoas parecidas, pois para adquirirmos determinados conhecimentos precisamos de um modelo (DELOU, 2007).

Delou (2007) ressalta outros meios que os pais podem usar para estimular o desenvolvimento de seus filhos com altas habilidades. Para a autora, ler, comentar e discutir notícias junto com os filhos é uma maneira de desenvolver o pensamento crítico-reflexivo dessas crianças e jovens. Os avós também podem ajudar no desenvolvimento de seus netos com altas habilidades/superdotação, pois possuem grandes experiências conquistadas ao longo da vida.

Delou (2007, p.57) assinala que, “em relação à escola, a família pode colaborar no desenvolvimento do potencial do seu filho quando a valorização do rendimento escolar vai além de notas ou menções elevadas”. Ainda no que se refere à escola a família pode contribuir, ajudando seus filhos a fazer amizades, pois muitas crianças com altas habilidades/superdotação podem ser tímidas, o que dificulta relacionar-se com os outros.

Freeman (2000 apud DELOU, 2007, p.171) ressalta que os pais podem ajudar no desenvolvimento do potencial de seus filhos com os seguintes passos:

- (a) interagindo com eles desde o nascimento;
- (b) provendo um ambiente de segurança para o crescimento da criança;
- (c) oferecendo oportunidades para a aprendizagem;
- (d) favorecendo a vivência de uma série de experiências que aumentem a motivação das crianças;
- (e) fornecendo materiais pedagógicos e instrução de alto nível e produção criativa, incluindo boas relações com a escola da criança;
- (f) oferecendo liberdade emocional e materiais para jogar e experimentar;
- (g) estimulando o pensamento criativo das crianças;
- (h) adquirindo habilidades pedagógicas para desenvolver os potenciais gerais e específicos das crianças, começando pelo próprio idioma da criança e pela cultura familiar e
- (i) procurando desenvolver sensibilidade para os talentos de crianças muito pequenas.

De um ponto de vista próximo, no que se refere à família de indivíduos com altas habilidades/superdotação, Winner (1998, p.146) nos apresenta seis generalizações que podem caracterizar os ambientes familiares de crianças superdotadas, sendo elas:

1. As crianças superdotadas ocupam ‘posições especiais’ na família: são freqüentemente o primogênito ou filhos únicos.
2. Estas crianças crescem em ambientes ‘enriquecidos’.
3. Suas famílias são centradas nos filhos: os pais focalizam quase todas suas energias em certificar-se de que os filhos recebam treinamento precoce no domínio no qual demonstram um dom.
4. Os pais são realizados: ambos modelam e estabelecem padrões muito altos e mantêm elevadas expectativas de desempenho. Porém, quando os pais estão superenvolvidos, instigam em excesso e amam as conquistas mais do que os filhos, as crianças superdotadas estão sob risco de desistência.
5. Ao mesmo tempo, os pais lhes concedem independência considerável.
6. Os ambientes familiares mais condutivos ao desenvolvimento de talentos combinam altas expectativas e estímulo, por um lado, com educação e apoio, por outro.

No que diz respeito à primeira generalização, Winner (1998) afirma que, tal aspecto é freqüentemente observado nas famílias onde há superdotados. Para a autora esta constatação

deve ser explicada por fatores ambientais e não genéticos, pois não há uma razão biológica que explique porque filhos que nascem primeiro possuem uma vantagem naqueles que nascem depois.

Para Winner (1998, p. 146) tal constatação pode ser esclarecida de tal forma, “uma explicação para a vantagem de ser primogênito é motivacional. Os primogênitos dispõem seus primeiros anos em uma posição de proeminência, a qual eles perdem quando o irmão nasce. Eles podem, portanto, sentir-se estimulados a buscar alto desempenho para recuperar sua posição de centralidade perdida”.

Porém, em relação aos filhos únicos, não cabe uma explicação motivacional, mas uma explicação genética pode ser aceita, “os pais que escolheram ter apenas um filho, poderiam ser pessoas de alta habilidade que desejam dispendir menos tempo na criação de filhos e mais tempo no trabalho”. Entretanto, pode haver uma explicação ambiental para justificar esta primeira generalização, ou seja, primogênitos e filhos únicos recebem um maior acompanhamento dos adultos da família nos primeiros anos de vida o que traria benefícios para o desenvolvimento cognitivo dessas crianças (WINNER, 1998, p.146).

Na segunda generalização, Winner (1998) afirma que maioria dos casos, essas crianças crescem em ambientes estimulantes, variados e interessantes. Suas casas são repletas de livros, são levadas a passeios em museus e concertos e seus pais não os tratam como inferiores, mas como possuidores de opiniões.

Nesse mesmo sentido a autora assinala que, o nível de conhecimento e socioeconômico dos pais possui grande influência no desenvolvimento das habilidades de uma criança. Pais mais esclarecidos e de classes mais altas, na maioria dos casos sabem a importância de ambientes estimulantes e buscam proporcionar ambientes enriquecedores para seus filhos.

Entretanto, a superdotação pode se desenvolver em famílias de classes mais baixas, desde que tais famílias possuam valores culturais que tornem a educação uma prioridade. Há muitas crianças que nunca manifestaram altas habilidades, em função de ambientes desprivilegiados. Porém assim, como há famílias pobres que não valorizam a educação, há também famílias ricas que não valorizam e nem investem na educação de seus filhos. Para a autora se pode afirmar que, “existe uma forte associação entre superdotação e ambientes familiares enriquecidos (WINNER, 1998, p. 148).

Na terceira generalização as famílias de crianças superdotadas são extremamente centradas nos filhos. Toda a família volta sua energia a essa criança, buscando desenvolver suas habilidades de duas formas. Na primeira, um ou os dois pais dedicam grande tempo de

seus dias para eles próprios estimularem o desenvolvimento das habilidades dessas crianças, e na segunda os pais fazem sacrifícios financeiros e sociais para que eles tenham os melhores professores para ensiná-los.

A autora assinala que é inegável o papel extremamente relevante que a família tem no contexto de desenvolvimento dos indivíduos superdotados, porém ela acredita que:

O fato de que os pais dispõem uma enorme quantidade de tempo com o filho superdotado, e por meio disso promovem o desenvolvimento do talento, não significa que os pais *criem* a superdotação do filho. O dom se dá a conhecer primeiro. Os pais percebem sinais de excepcionalidade no filho e, então, respondem dedicando-se ao desenvolvimento desta excepcionalidade (WINNER, 1998, p.151)

Na quarta generalização, o fato de que sujeitos superdotados com altos desempenhos estão quase sempre ligados a pais que estimulam e estabelecem modelos de trabalho intenso para seus filhos. Entretanto, estudos revelaram que na maioria dos casos é a mãe que serve como ponte para o desenvolvimento de tais potencialidades.

Os pais acreditam que é preciso trabalhar, não desperdiçar o tempo e ter responsabilidades. No entanto, estes devem servir de exemplos para que tais condutas tenham realmente valor para os filhos, pois os pais que não praticam aquilo que pregam, “exercem menos influência sobre o desempenho dos filhos do que pais que tanto esperam muito como realizam muito eles próprios”. Quanto maior as expectativas sobre os sujeitos, e o valor dado ao trabalho duro, maior será o nível de desempenho (WINNER, 1998, p.152).

A quinta generalização que pais de indivíduos com altas habilidades/superdotação ao mesmo tempo em que estabelecem padrões altos de desempenho, concedem aos seus filhos independência, proporcionando espaço para que eles tomem suas próprias decisões, esses pais possuem autoridade sobre seus filhos, mas não são autoritários. Para a autora “crianças que não recebem autonomia para prosseguir seus próprios interesses, freqüentemente param de apresentar bom desempenho tão logo consigam escapar da pressão parental” (p.155).

Como sexta, e última generalização, Winner (1998) destaca que, freqüentemente os ambientes familiares que mais propiciam o desenvolvimento de altas habilidades, são descritos pela literatura como sendo harmoniosos e mais amáveis do que aqueles de crianças não-superdotadas. Nos quais as crianças são estimuladas e apoiadas em seus talentos. “Quando cordialidade e apoio familiar são combinados com estimulação e altas expectativas, está criado o cenário ideal para o desenvolvimento do talento” (p.156).

Winner (1998) ainda afirma que se devem estabelecer altos padrões de desempenho para crianças que possuem altas habilidades/superdotação, porém os pais que exigem demais de seus filhos superdotados, que se preocupam apenas em desenvolver suas habilidades, sem considerar outros aspectos do desenvolvimento da criança, podem fazer com que estas acabem deprimidas, sem vontade de trabalhar em função do desenvolvimento de seus talentos e ressentidas. Na maioria dos casos os pais que exigem em excesso de seus filhos são aqueles que buscam ser reconhecidos publicamente, o que acontece com frequência com crianças talentosas musicalmente.

Enfim, no que se refere a esse contexto Winner (1998, p. 160) acredita que não é somente a família que afeta a criança superdotada, “o relacionamento é de duas vias, pois a criança afeta dramaticamente a organização da família”. Estas generalizações descritas, servem para estimular ou extinguir um dom, mas as famílias sozinhas não podem criá-lo.

Para Winner (1998) assim como a família, a escola desenvolve um importante papel para o desenvolvimento das altas habilidades/superdotação. Destaca também que em alguns países, como os Estados Unidos da América, programas de atendimento educacionais a essas crianças vêm sendo extintos em nome do *igualitarismo*. Argumenta-se que não há necessidade de programas especiais para esses indivíduos, pois todas as crianças são superdotadas em uma área ou em outra.

Segundo a autora “esta visão se desenvolveu, à medida que as definições de inteligência se alargaram para além do QI e os dons das crianças em áreas não medidas por testes de QI foram reconhecidas” (p.186). Os programas e os recursos financeiros empregados para atendimento de superdotados tendem a ser eliminados em função desta ideologia igualitária presentes na sociedade.

Winner (1998, p.187) relata a partir de estudos com algumas famílias de crianças superdotadas que, todos os pais e crianças que foram analisadas enfrentam algum tipo de problema quando seus filhos são inseridos na escola pela primeira vez. Pois, “cada criança tinha habilidades e desejos que as escolas comuns não podiam acomodar prontamente”.

Para Winner (1998) os defensores de uma educação diferenciada para superdotados discordam em muitas questões. Algumas dessas divergências apresentadas referem-se se tais indivíduos deveriam ser agrupados ou não em classes especiais com crianças de idades e habilidades similares ou se deveriam ser acelerados, pulando séries ou não.

Em relação ao agrupamento desses indivíduos pessoas contra um ensino diferenciado para superdotados acreditam “que agrupar os superdotados prejudica não apenas os deixados de fora, mas também os selecionados para o nível dos superdotados. Separar os melhores

estudantes e colocá-los em sua própria classe alega-se, pode apenas levar a arrogância e elitismo” (p.190). Há também quem acredite que agrupar superdotados é desnecessário, pois, defende-se que estes indivíduos são capazes de buscar desafios e aprender em seu próprio ritmo em salas regulares, além de ajudar os colegas de classe que estão com dificuldades para aprender.

Winner (1998) também ressalta que o agrupamento de superdotados foi visto como sendo um programa racista e classista, pois com algumas pesquisas feitas nos EUA em 1991 se constatou que a maioria dos superdotados atendidos nesses programas eram brancos e de classes altas. Tais constatações mostram que os testes para o atendimento nesses programas são feitos a partir de fatores socioeconômicos e culturais.

Entretanto, especialistas em superdotação, professores e pais de superdotados em sua maioria acreditam que o agrupamento é muito importante para o desenvolvimento das habilidades dos superdotados, e que a extinção de tais programas significaria, “ceder a uma agenda política igualitária simplista”. Compreende-se que estes programas atendem em sua maioria crianças mais favorecidas economicamente, porém a eliminação desses traria mais prejuízos as crianças menos favorecidas, pois são elas que freqüentam as escolas com menos recursos (WINNER, 1998, p. 191).

Sobre a aceleração, a autora relata que as pessoas que são contrárias a tal procedimento alegam que, os pais que buscam acelerar seus filhos os estão privando de uma infância normal com crianças de sua idade, para obter mais rapidamente um diploma universitário para os filhos. Os diretores de escola acreditam que as crianças que são aceleradas para classes mais adiantadas não conseguiram ter um bom relacionamento com as outras crianças por elas serem mais velhas. Para Winner essa visão reflete “a crença de que a escola serve principalmente para a socialização, não para a aprendizagem e que uma criança academicamente precoce ainda é mais feliz quando socializa com crianças semelhantes em idade, independente dos interesses e habilidades” (p.192).

No entanto, Winner (1998) menciona que, as pessoas que são a favor a aceleração acreditam que ao se manter uma criança superdotada em sua sala regular, ela estando num nível mais alto, acaba-se fazendo com esta perca o interesse em aprender. Acredita-se que apenas crianças profundamente superdotadas teriam dificuldades para se relacionar com os outros alunos, o que não acontece com os moderadamente superdotados.

A autora salienta que se constatou a partir de estudos, uma falta de ajuste entre as escolas e as crianças superdotadas, o que muitas vezes faz com que estas crianças tenham um subrendimento escolar. “Dada à falta de ajuste entre os estudantes superdotados e suas

escolas, não é surpreendente que tais estudantes freqüentemente tenham pouco de bom para dizer sobre suas experiências escolares” (p.195). A partir de uma pesquisa realizada com 400 adultos superdotados de sucesso em todas as áreas da vida, verificou-se que mais da metade cerca de 240 não gostavam e não iam bem da escola.

Winner (1998, p.195) afirma que alguns superdotados podem se sair mal na escola, pois suas habilidades vão para além das atividades acadêmicas, porém, nos casos citados, “a maioria ia mal na escola não por carecer de habilidade, mas porque consideravam a escola não desafiadora e conseqüentemente perderam o interesse”. Estas crianças são vistas pelos professores como causadoras de conflitos, teimosas, desatentas e arrogantes.

Em conseqüência, pessoas altamente superdotadas buscam adquirir novos conhecimentos sozinhas, ou muitas vezes são educadas por um mentor. Para a autora é intrigante, pensar que a escola um espaço de ensino, não esteja respondendo as expectativas educacionais de muitos indivíduos com altas habilidades/superdotação (WINNER, 1998).

Entretanto, enfatiza a importância de programas especiais para superdotados, pois nem todas as crianças com altas habilidades têm possibilidade de acesso individual na busca de novos conhecimentos. Tais programas são mais importantes para crianças de famílias pobres, pois são elas que freqüentam escolas, cujo, ensino é freqüentemente fraco e não proporciona muitas atividades extracurriculares. A autora acredita que a eliminação de programas especiais para indivíduos superdotados, traz mais prejuízos para alunos com altas habilidades/superdotação das classes baixas, pois eles “não terão outras crianças como eles com quem se identificar” (WINNER, 1998, p.196).

Winner (1998) menciona além do agrupamento e da aceleração, outras soluções para escolarização dos superdotados. A primeira se refere à escolarização em casa, que para ela deve ser o último recurso a ser empregado, pois tal meio só teria sucesso se aplicado por pais que além de disposição fossem preparados intelectualmente, emocionalmente e economicamente, além dessa forma de ensino, não possibilitar a interação entre alunos superdotados e seus pares.

A segunda solução, defendida pela autora, é a criação escolas somente para indivíduos com altas habilidades/superdotação. Nos Estados Unidos existem escolas que funcionam dessa forma, porém nenhum estudo foi realizado comparando o desenvolvimento de crianças superdotadas que freqüentaram este tipo de escola em relação às escolas comuns. “No entanto, parece tolo concluir que estes estudantes teriam desempenho igualmente bem em escolas comuns, porque isso significaria que não há benefícios em ter cursos desafiadores e colegas com habilidades extremamente altas” (WINNER, 1998, p.209).

A terceira solução que Winner (1998) apresenta “é ter salas de aula não-graduadas, nas quais todos os níveis de estudantes podem progredir em seu próprio ritmo”. A quarta solução é proporcionar aos alunos superdotados uma instrução individual dentro de sua classe regular, esta forma de ensino pode ser bastante difícil de ser aplicada, pois requer um grande empenho por parte do professor da sala, além de fazer com este aluno não conviva com crianças com habilidades similares. Esta forma de ensino na maioria dos casos acaba não sendo o mais adequado.

A última solução que Winner (1998) destaca se refere, a criação de ambientes de aprendizagem cooperativa, nos quais indivíduos superdotados de vários níveis e habilidades diferentes aprendem juntos. Os trabalhos nesses ambientes são baseados na solução de problemas, resolvidos em pequenos grupos. Tal forma de aprendizagem pode ser bastante produtiva quando encaminhada corretamente. Entretanto, o que ocorre frequentemente é que os alunos altamente superdotados acabam se tornando professores dos moderadamente superdotados, porém nem todos são bons professores. “Além disso, se as crianças superdotadas estão sempre engajadas em ensinar habilidades que elas já sabem e nunca são levadas a dominar coisas no seu próprio nível, a escola se torna um lugar onde elas não preenchem seu potencial” (p.211).

Winner (1998) acredita ser necessário elevar o nível de ensino não só para as crianças superdotadas, mas para todas. Os poucos recursos educacionais para o ensino de indivíduos superdotados devem ser empregados em programas para crianças profundamente superdotadas porque são elas que realmente necessitam de programas especiais. Pois, “a criança moderadamente superdotada não precisaria de programas especiais se elevássemos os nossos padrões para todas as crianças” (p.212). A autora também acredita ser mais apropriado o termo *classe avançada* ao invés de *programas especiais*, e que a identificação para atendimento dessas pessoas deveria ser baseada em domínios específicos.

Winner (1998) destaca que, não é satisfatório oferecer ao aluno superdotado enriquecimento escolar por poucas horas durante uma semana. E que o agrupamento de crianças profundamente superdotadas por habilidades pode ser satisfatório quando trabalhado corretamente. Porém, um avanço muito radical de série, pode acarretar problemas de ordem social. Em suma, a autora acredita que a educação dos superdotados é muito desafiadora, pois:

Todas as escolhas educacionais para crianças academicamente superdotadas envolvem acordos. Uma aceleração radical significa que a criança não se mistura com crianças de idade semelhante e isso traz seus próprios problemas. E agrupamento por habilidades significa que as crianças não se

misturam com um grupo homogêneo de crianças, o que tem suas próprias desvantagens. No entanto, se cortarmos a instrução avançada para todas as nossas crianças mais superdotadas, estamos desperdiçando seu potencial. Nós deveríamos tratar as crianças com dons acadêmicos profundos do modo como tratamos as crianças com dons musicais profundos com instrução de alto nível, exigindo instrução no nível apropriado de desafio (WINNER, 1998, p.214).

Ainda no que se refere à escola Sabatella e Cupertino (2007) afirmam que sem estímulos e um atendimento adequado, os indivíduos com altas habilidades superdotação nunca conseguirão desenvolver todas suas potencialidades, dessa forma programas de atendimento a estes sujeitos tornam-se essenciais. Porém, desenvolver programas de atendimento a esses alunos não é algo simples, “levando-se em consideração a multiplicidade de aptidões e talentos, as variações na amplitude das altas habilidades e as diferenças de nível socioeconômico e cultural” (p.69). Tais programas ainda devem considerar as especificidades de cada instituição de ensino no qual serão aplicados.

Para Sabatella e Cupertino (2007, p.69), programas de atendimento a indivíduos com altas habilidades/superdotação devem ter como objetivo, “suprir e complementar suas necessidades, possibilitando seu amplo desenvolvimento pessoal e criando oportunidades para que eles encontrem desafios compatíveis com suas habilidades”. Sob essa perspectiva, o método apropriado para o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação deve basear-se em várias alternativas de atendimento.

Sabatella e Cupertino (2007) assinalam que, as principais modalidades de ensino utilizadas em programas para altas habilidades/superdotação são: agrupamento, aceleração e enriquecimento de conteúdos. O agrupamento consiste basicamente em atender alunos com altas habilidades/superdotação em escolas ou em classes especiais, ou ainda em pequenos grupos dentro de suas classes regulares de forma diferenciada. Tal forma de atendimento não acontece com frequência no Brasil.

As autoras afirmam que a aceleração escolar é um processo garantido por Lei no Brasil (LDB p 9394/96) e pode ser descrito da seguinte forma:

O conceito de aceleração pode ser traduzido em várias práticas, que variam de saltar de séries até mesmo a flexibilização do currículo para que as etapas possam ser cumpridas em tempo menor que o estabelecido. Ela pode ocorrer por um aumento do ritmo do ensino-aprendizagem, proporcionando oportunidades mais compactas para abranger os conteúdos da grade curricular em menor tempo, com atividades durante as férias, períodos de contra-turno, cursos à distância ou obtendo créditos em exames especiais, que possibilitem dispensa de algumas disciplinas (SABATELLA; CUPERTINO, 2007, p.73).

No que se refere ao processo de enriquecimento Sabatella e Cupertino (2007, p.75) acreditam que pode se constituir de várias formas sendo três as mais comuns de aplicação: “(a) enriquecimento dos conteúdos curriculares; (b) enriquecimento do contexto de aprendizagem e (c) enriquecimento extracurricular”.

As estudiosas ressaltam dois exemplos de iniciativas de atendimento a indivíduos com altas habilidades/superdotação no Brasil. Como primeiro exemplo as autoras apontam o Centro de Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), localizado em Lavras, Minas Gerais, uma parceria entre a rede pública de ensino e a Secretária de Educação do Município. Este “visa desenvolver talentos específicos de crianças e adolescentes, promover seu crescimento e fortalecimento pessoal, associado à possibilidade do estabelecimento de relações significativas com outros e com o mundo” (p.78). O CEDET trabalha com sistemas de aceleração e enriquecimento (SABATELLA; CUPERINO, 2007, p.78)

O segundo exemplo de atendimento ao superdotado é o Programa Objetivo de Incentivo ao Talento (POIT), localizado em São Paulo em funcionamento desde 1986, uma parceria entre o Colégio Objetivo e a Universidade Paulista, trabalhando com sistemas de aceleração e agrupamento. Cupertino e Sabatella (2007, p.78) mencionam outras frentes de trabalho, sendo elas:

- (a) Atendimento no Colégio Objetivo- identificação de alunos talentosos do Ensino Fundamental e Médio das unidades da Grande São Paulo; oferta de cursos extracurriculares para alunos identificados; orientação as famílias; orientação aos profissionais das unidades envolvidas;
- (b) Atendimento nos Centros de Psicologia Aplicada e encaminhamento; orientação familiar; orientação a escola. O atendimento é gratuito, dirige-se a população da cidade de São Paulo e adjacências e é realizado como uma proposta de intervenção;
- (c) Formação de profissionais especializados;
- (d) Produção e transmissão de conhecimento.

Concluem que todos os programas de atendimento para indivíduos com altas habilidades/superdotação devem “visar o desenvolvimento global dos alunos. Uma forma de fazer isso é assentar a programação sobre o tripé “o que sei – o que eu gosto – o que eu quero” (SABATELLA; CUPERTINO, 2007, p.79).

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente projeto de pesquisa teve como objetivo abordar os conceitos, mitos e realidades sobre os portadores de altas habilidades/superdotação. Ao analisar as Políticas Públicas para os sujeitos com altas habilidades constatamos que os aspectos legais, em nosso país, ao longo das últimas décadas não tiveram continuidade. Em alguns momentos as determinações para o atendimento a estes indivíduos foram ressaltadas e em outros momentos quase deixaram de ser mencionadas nas diretrizes e regulamentações educacionais. Verificamos este movimento quando, em 1929, com a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro, previa-se o atendimento educacional aos superdotados, embora essa modalidade de atendimento tenha se fortalecido somente na década de 1970, com a influência das instituições especializadas políticas públicas no Brasil.

Além da descontinuidade legal, outro aspecto que vem ocorrendo com o atendimento a este tipo de necessidade especial se refere a sua inadequação às necessidades e condições destes sujeitos mesmo quando é previsto e ocorre na instituição escolar. Em outras palavras, embora seja uma garantia da lei, nem sempre este atendimento ocorre nas escolas e quando ocorre pode ser considerado não satisfatório, como mostram os estudos revisados nesta monografia.

Ao encontro dos autores resenhados, consideramos que esse movimento das instituições escolares acontecem, em parte, em razão dos mitos que cercam as altas habilidades ou superdotação. Isso porque para muitos pais e professores as altas habilidades são consideradas “dons” que podem se desenvolver “naturalmente” com o crescimento e amadurecimento do indivíduo. De fato, com alguns isto pode vir a acontecer em função até mesmo de suas características autodidatas, contudo, outros têm suas potencialidades reduzidas pela falta de atendimento adequado tanto em casa como na escola.

De outro lado, para vários professores as altas habilidades não existem como uma condição excepcional de alguns indivíduos, uma vez que para eles toda criança é “forte” ou tem um “talento especial” em alguma área. Vários estudos mostram que é crença de pais e professores que “todo o indivíduo é bom em alguma coisa” e, portanto, não há porque atender especialmente alguns dos alunos em detrimento dos demais.

Em relação aos mitos ainda observamos, por meio dos estudos realizados neste trabalho que muitas pessoas, entre elas profissionais da educação, acreditam que a

superdotação está totalmente ligada a QIs altos. Entretanto, isso nem sempre acontece, pois testes de QI medem apenas poucas habilidades humanas, deixando de lado áreas em que a criança pode ser superdotada como, esporte e música. Verificamos ainda a crença presente, principalmente nas escolas, de que quando uma criança é superdotada academicamente, ela tem que ser excepcional em todas as disciplinas, porém estudos realizados atualmente vêm demonstrando que um indivíduo pode ser extremamente bom em uma área do conhecimento e ter dificuldades em outras.

A revisão de literatura por nós organizada leva-nos a acreditar que a falta de um atendimento escolar adequado aos sujeitos com altas habilidades/superdotação está intrinsecamente ligada ao fato de existirem muitas discussões em relação à melhor maneira de organizá-lo e aplicá-lo nas instituições de ensino. Alguns autores acreditam que o melhor para o desenvolvimento das potencialidades desses indivíduos seria agrupá-los em classes separadas por habilidades específicas, outros pensam que o mais eficaz é mantê-los em suas classes regulares oferecendo apenas um enriquecimento de conteúdos ou algum tipo de contra-turno, ainda há quem entenda ser melhor acelerá-los para classes mais avançadas. Contudo, acreditamos que todas essas formas de atendimento têm malefícios e benefícios para o desenvolvimento do superdotado, tudo dependerá da maneira que será desenvolvido este atendimento.

No que se refere à família do superdotado constatamos que assim como a escola ela desempenha um papel extremamente importante no desenvolvimento desses indivíduos. Porém, muitas dúvidas permeiam este aspecto, assim como já mencionado neste trabalho, a maior parte delas acontece pela falta de informação dos pais em relação às características especiais de seus filhos. Alguns pais, por acreditar que seu filho possa trazer alguma vantagem tanto financeira como social acabam expondo-os publicamente, sem pensar nas conseqüências que isso possa trazer para vida dessa criança ou adolescente.

Outro aspecto referente à família do sujeito com altas habilidades/superdotação, está relacionado ao surgimento desse fenômeno. Para alguns especialistas da área, a superdotação é inata ao homem, embora alguns autores acreditem que a superdotação é produzida por pais e professores. Neste caso, família e escola promoveriam a superdotação estimulando e proporcionando ambientes enriquecidos a essas crianças.

Concluindo, com base nesses diferentes pontos de vista, assim como Winner (1998) que a superdotação decorre da integração dos dois aspectos abordados nesta pesquisa: biológico e ambiental. Isto porque sem um ambiente enriquecedor e estimulante que proporcione aos indivíduos meios para o desenvolvimento de suas potencialidades inatas, a

superdotação poderia não acontecer; do mesmo modo um ambiente com estas características não garante o desenvolvimento de altas habilidades sem as condições biológicas necessárias.

Verificamos também que, conforme outro grupo de estudos, os programas para superdotados tendem a ser extintos em alguns países, em razão da falta de informações e preconceitos em relação a este tema, ou da busca de uma política igualitária, pois essa igualdade implica entender todos os indivíduos como possuidores de capacidades intelectuais equivalentes. Entretanto, em nosso país, as autoridades governamentais, por meio da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, vem implantando em todos os estados brasileiros Núcleos de Atividades de Altas habilidades/superdotação (NAAH/S) e publicando alguns documentos, para auxiliar profissionais da educação no entendimento sobre a superdotação. Percebemos assim, um movimento contrário no Brasil a essa posição, apesar de que nossos estudos não tenham encontrado políticas públicas que, segundo, os estudiosos do tema sejam eficazes no atendimento a indivíduos com altas habilidades/superdotação.

Acreditamos que grande parte dos mitos e dúvidas referentes às altas habilidades/superdotação provém do desconhecimento quase generalizado da sociedade e, em particular, da escola sobre o tema. A curto prazo, porém, este cenário tende a não ser modificado uma vez que os cursos de graduação na área da Educação não vem contemplando de forma satisfatória este tema apesar de sua importância em nossa formação.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, de Soriano L. M. Eunice. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Idéias Errôneas. . In: FLEITH, Denise de Souza (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação:** volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

ALMEIDA, Maria Amélia; CAPELLINI, Vera Lúcia M. F. **Alunos Talentosos:** possíveis superdotados não notados. Revista Educação, Porto Alegre- PUCRS, v.21, n. 1 (55), p. 45-64, Jan./Abr. 2005.

ASPESI, Campos de Cristina. A Família do aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação:** volume 3: o aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 22 Abr. 2010.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> . Acesso em: 25 Set. 2010.

BRASIL, **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971-** Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> . Acesso em: 15 Ago. 2010.

CARVALHO, Fabíola Gomide Baquero. **Superdotados.** Quem são eles? 2003. Disponível em: <http://www.ged.letras.ucb.br/sites/100/118/00000016.pdf>. Acesso em: 20 de abr. 2010.

DELOU, Carvalho Maria Cristina. Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. In: FLEITH, Denise de Souza (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação:**

volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

DELOU, Carvalho Maria Cristina. O Papel da Família no Desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 3: o aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

DESSEN, Auxiliadora Marília. A Família como Contexto de Desenvolvimento. In: FLEITH, Denise de Souza (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 3: o aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FLEITH, Denise de Souza (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

METTRAU, Marsyl Bulkool; REIS, Haydéa Maria Marino de Sant'Anna. **Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 489-510, out./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a03v5715.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2009.

SABATELLA, Maria Lúcia; CUPERTINO, Chistina M. B. Cupertino. Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

WINNER, Ellen. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

